

<https://helda.helsinki.fi>

---

Mot interkulturella färdigheter? : De utomeuropeiska  
samhällellens historia i finländska gymnasiets läroplansgrunder,  
läroböcker och studentexamen

Löfström, Jan

2015

---

Löfström , J 2015 , ' Mot interkulturella färdigheter? De utomeuropeiska samhällellens historia  
i finländska gymnasiets läroplansgrunder, läroböcker och studentexamen ' , Nordidactica :  
pö Journal of Humanities and Social Science Education , vol. 2015 , nr. 4  
<http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A904146&dswid=newwin1460618308087>  
>

---

<http://hdl.handle.net/10138/232992>

---

publishedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

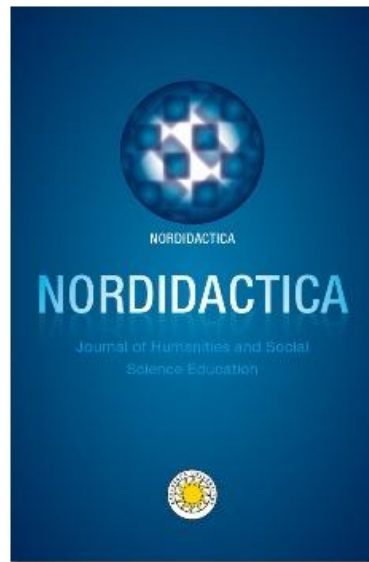
*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*

# **Mot interkulturella färdigheter? De utomeuropeiska samhällenas historia i finländska gymnasiets läroplansgrunder, läroböcker och studentexamen**

**Jan Löfström**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2015:4**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2015:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Mot interkulturella färdigheter? De utomeuropeiska samhällenas historia i finländska gymnasiets läroplansgrunder, läroböcker och studentexamen<sup>1</sup>

Jan Löfström

Helsingfors universitet

*Abstract: Against or towards intercultural competences? Teaching the history of non-European societies in Finnish upper secondary school in the 21st century*

*There is since 2003 an optional history course, Meeting of cultures (Kulturmöten), in the Finnish National Core Curricula for upper secondary schools. The course discusses the history of non-European societies. Some of the learning objectives can be criticised for reproducing a static picture of culture and cultural regions and for emphasising the competence to identify cultural differences rather than similarities. How images of cultural difference are constructed and what social implications and political uses they have is ignored in the objectives. The article analyses the curricula, the textbooks, and the matriculation examination questions relating to the course. It discusses, partly from an insider perspective, how the connections between curricula, textbooks and high-stakes test limit the possibility to redirect the approach in the course. It argues there has been little space in the course for reflexive analyses of the production and uses of cultural difference. Yet recent minor changes in the core curriculum may push textbook authors and exam constructors to a new fruitful direction when interpreting the objectives and contents in the core curriculum.*

KEYWORDS: HISTORY TEACHING, INTERCULTURAL HISTORY TEACHING, UPPER SECONDARY SCHOOL

**About the author:** Jan Löfström is university lecturer in history and social science education (University of Helsinki) and docent in social and historical education (University of Turku). In 2007–2012 he was head of the section for social studies in the Matriculation Examination Board, and since 2001 he is exam constructor in history and in social studies in the matriculation examination.

---

<sup>1</sup> The article is an updated and enlarged version of articles published in English in the *International Society for History Didactics Yearbook*, vol. 35 (2014), and in Finnish in the journal *Kasvatus & Aika*, 4/2014. The author is indebted to these publications for permission to use previously published material.

## Vägen framåt: interkulturella kunskapsmål i historieundervisning

Historia kan tillsammans med geografi och modersmål räknas till de ämnen som starkt har bidragit till att förstärka nationsbygget och nationella identiteter i de europeiska länderna ända sedan 1800-talet. Under senare hälften av 1900-talet och i synnerhet efter kalla krigets slut har europeisk identitet allt oftare fungerat som en referensram för eleverna i europeiska läroböcker i historia (Challand, 2009, s. 83–84). De “andra” som står i motsatsförhållande till “Europa” i läroböckerna har under de senaste årtiondena varit politiska (kommunism) och nyligen allt oftare kulturella eller ekonomiska (islam, Kina, utvecklingsländer) aktörer. I den mån som en europeisk identitet kan skönjas i historien har också “Österlandet” tidigare spelat en central roll som referenspunkt för vad som är europeiskt och vad som inte är det (t.ex. Delanty, 1996, s. 117–136; Balibar, 2001, s. 11–19).

Så kallade postkoloniala teoretiker som litteratur- och kulturforskarna Edward Said (1994) och Homi Bhabha (1995) har betonat att när man drar symboliska skiljelinjer mellan kulturer har det också politiska, sociala och materiella följder. Symboliska skiljelinjer mellan den västliga världen och den icke-västliga världen har ofta varit liktydiga med skillnaden mellan det rationella och det irrationella och mellan det moderna och det traditionella. Sådana skiljelinjer har sedan använts för att förklara och legitimera rådande globala maktförhållanden genom att förankra dem i förmodade motsatta ontologiska kvaliteter i olika “kulturer”. Att skapa symboliska skillnader mellan “oss” och “dem” är en allmänmänsklig tankeoperation, men det är viktigt att se att dessa skillnader är utövande av symbolisk makt som har konkreta följder för olika befolkningsgruppers situation i de globala strukturerna. (Said, 1994; Bhabha, 1995.) Liknande poänger har diskuterats sedan 1970-talet av antropologer som har begrundat etnografins politik, alltså hur antropologers representationer av främmande kulturer indirekt påverkar dessa befolkningsgruppers situation (t.ex. Clifford & Marcus, red., 1986; Marcus & Fischer, 1999). Fredrik Barths (1969) banbrytande arbete på etnicitet och etniska identiteter som konstruerade genom åtskiljande mellan “andra” och “oss” i social organisation bör också iakttas som ett av de tidigare teoretiska inlägg i detta sammanhang.

Det postkoloniala perspektivet har på 2000-talet inspirerat också teoretiker inom global medborgarfostran och interkulturell fostran som anser att ett centralt kunskapsmål är medvetenhet om följderna av symboliska, ofta hierarkiska kulturella skillnader, till exempel i upprätthållandet av ojämlika maktstrukturer (t.ex. Andreotti, 2007, 2011; Riitaola, 2013). Det kan här uppmärksammas att den internationella föreningen för historiedidaktik ISHD år 2013 ordnade en konferens på temat “Kolonialism, avkolonisering och postkoloniala historiska perspektiv”, vilket kan tolkas som ett uttryck för att temat ansågs vara betydelsefullt även i den historiedidaktiska forskningen och i historieundervisningens praktik.

Nyckelbegreppet för forskare på området är inte alltid postkolonialism. Exempelvis Kenneth Nordgren och Maria Johansson skriver om interkulturell historieinlärning (*intercultural historical learning*) och interkulturell historiekompetens (*intercultural*

*historical competence*). Interkulturella kompetenser som är relevanta för ett välutvecklat historiskt tänkande är bland annat förmåga att dekonstruera kulturella kategorier, sätta dem i förhållande till varandra och reflektera över sitt eget tänkande om sådana kategorier (Nordgren & Johansson, 2014, s. 6–7). Johansson har även summerat hur Rosa Dunn, Kenneth Nordgren och James Bank ser på den interkulturella historieundervisningens variationer, och ett centralt kunskapsmål där är att eleverna kan ifrågasätta etablerade berättelser om historia och fråga sig vad berättelserna om “de andra” egentligen berättar om “oss”. Ofta erbjuder den interkulturella historieundervisningen dock främst ett tilläggsperspektiv där “andra” kulturer ses som separata objekt vid sidan om den västerländska kulturen. (Johansson 2011, s. 116–118.) Med hänvisning till Michael Byram har Nils Andersson (2010, 37) diskuterat interkulturell kompetens i samma riktning som färdighet att se kulturer som konstruerade och relativisera ens egen kulturell position. Det som James Banks (2010, s. 242–244) har kallat transformativ interkulturell fostran förutsätter att lärandet leder till nya perspektiv på världen och därmed också till arbete för positiva förändringar i världen (se Virta, 2008, s. 46–48, om mångkulturfostrans olika inriktningar).

I grunderna för gymnasiets läroplan i Finland finns sedan 2003 en valfri historiekurs som heter Kulturmöten. Kulturbegreppet har en central plats i kursinnehållet, således kan man förvänta sig att kursen erbjuder goda tillfällen att undersöka hur kulturella kategorier och kulturella skillnader skapas. Namnet Kulturmöten ger anledning att förvänta sig att eleverna undersöker kulturella tolkningsprocesser som sker i möten mellan människor med olika kulturella tolkningssystem. Blir förväntningen uppfylld? Uppmuntras eleverna att analysera hur kulturbegreppet har använts och vilka följder uppkomsten av kulturella skillnader har haft? För att ge ett övertygande svar borde man undersöka hur kursen genomförs i skolorna. Denna artikel fokuserar dock endast på läroplansgrunderna samt vissa andra faktorer som jag vill påstå styr tolkningen av kunskapsmålen och kursinnehållet, nämligen läroböckerna och studentexamen. Jag analyserar hurdana möjligheter kursen har att svara på de utmaningar som dagens krav på utvecklandet av elevers interkulturella kompetenser innebär för historieundervisningen, bland annat kravet på att inse att kulturella kategorier är föränderliga och kravet på att kunna reflektera över nya alternativa berättelser om det globala förflutna (jfr Johansson, 2011, s. 117). Centrala frågor är hur kursen representerar kulturer och hurdana berättelser om kulturmöten den lyfter fram, i synnerhet med tanke på skiljelinjer mellan europeiska och utomeuropeiska folk.

Artikeln diskuterar ett specifikt problem i finländsk historieundervisning, men den analyserar också konstellationer, beroendeförhållanden och eventuella friktioner mellan aktörer som styr utvecklingen av historieundervisningens innehåll och målsättning. I nationella utbildningssystem kan det finnas positioner där aktörer påverkar undervisningens innehåll och målsättning som författare av studiematerial, som ansvariga för utformandet av bedömningsinstrument eller som läroplansförfattare. Vilka som idkar det största inflytandet kan variera i olika situationer, vilket är viktigt att beakta också när man vill arbeta för förändringar i historieundervisningen.

## **Kunskapsmålen och innehållet i kursen Kulturmöten i läroplansgrunderna**

Historiekursen Kulturmöten har varit en valfri kurs i gymnasiet i Finland sedan 2003, då grunderna för gymnasiets läroplan senast förnyades, men den har en längre historia än så. Grunderna för gymnasiets läroplan 1994 föreslog att "den utomeuropeiska världens" historia kunde vara temat för en valfri kurs i historia. Målen och innehållet berördes kort: "Utvecklingen av någon utomeuropeisk högkultur och dess nuvarande situation kan granskas dels utifrån kulturkrockar eller assimilation och integration av kulturer, dels utifrån ifrågavarande kulturs nuvarande inflytande." (GrLP 1994, s. 105). Ramen för historieundervisningen i gymnasiets läroplan genomgick stora förändringar 1994: kurserna blev mer tematiska, så att en kurs behandlar den europeiska kulturhistorien medan en annan kurs behandlar västvärldens sociala och ekonomiska utveckling. Antalet obligatoriska kurser i historia minskade med en tredjedel. Man förväntade sig att de tematiska kurserna skulle ha den fördelen att lärarna kunde fokusera på stora helheter även om antalet undervisningstimmar minskade. De utomeuropeiska samhällena gavs inte stort utrymme i de nya obligatoriska historiekurserna, men den nya valfria kursen fokuserade däremot på dem. Förbundet för lärarna i historia och samhällslära FLHS (på finska HYOL) spelade en viktig roll i utformningen av de nya läroplansgrunderna, men det var läroboksförfattarna som i praktiken kom att definiera kursinnehållet. Den första läroboken för kursen kom ut 1996 och det dröjde till 2003 innan grunderna för gymnasiets läroplan faktiskt definierade inlärningsmålen och innehållet i kursen som sedan heter Kulturmöten. (Professor emerita Sirkka Ahonen, intervju 11.10.2013; Virta, 1998, s. 93–99.)

De utomeuropeiska samhällenas historia fanns med i läroplansgrunderna redan före 1994 och enligt Arja Virta fick den mer utrymme i läroplansgrunderna på 1970-talet än på 1990- och 2000-talen. Kulturell diversitet har dock under de senaste årtiondena fått mer uppmärksamhet i läroplansgrundernas allmänna del. (Virta, 2008, s. 38–42.)

Kunskapsmålen och innehållet i kursen Kulturmöten beskrivs i gymnasiets läroplan 2003 kort i jämförelse med andra historiekurser. Grunderna konstaterar (GrGL 2003, s. 181–182):

*Under kursen behandlas valfritt särdragen och nuläget i någon eller några kulturkretsar samt kulturell växelverkan. Kulturen bör uppfattas som ett övergripande begrepp. De kulturområden som behandlas skall ligga utanför Europa. [...] Kursens mål är att de studerande skall*

- bli förtrogna med kulturella grundbegrepp och lära sig att förstå värderingar och levnadssätt i en kultur som avviker från den egna kulturen;*
- förstå sambanden mellan andlig kultur, samhällsstruktur, näringsliv och naturförhållanden*

- känna till den historiska utvecklingen i den kultur som behandlas och dess växelverkan med andra kulturer
- lära sig att analysera olika uttrycksformer för kulturen i fråga, till exempel i konsten, religionen och de sociala strukturerna
- kunna beakta olikheter i den kulturella bakgrunden i interaktionssituationer.

*Centralt innehåll. Ett eller flera av följande kulturområden skall behandlas:*

- Afrika
- arktiska kulturer
- ursprungskulturerna i Australien och Oceanien
- Indien
- den islamska världen
- Japan
- Kina
- Korea
- Latinamerika
- Nordamerikas ursprungskulturer.

Texten uppvisar en dynamisk kultursyn: den hänvisar till kulturell växelverkan och samband mellan andlig kultur, näringsliv, samhällsstruktur och naturförhållanden. Den konstaterar att kulturen ska uppfattas som ett övergripande begrepp, vilket kan ses som en varning mot synen att kulturbegreppet endast hänvisar till konst och vetenskap. Kunskapsmålet att elever ska lära sig att förstå värderingar och levnadssätt i en kultur som avviker från den egna och beakta olikheter i den kulturella bakgrunden i interaktionssituationer ger också ett intryck av att kursen syftar till att hjälpa elever att uppskatta kulturell diversitet och umgås konstruktivt över kulturgränser.

Det finns dock formuleringar som ger anledning att påstå att kulturer och kulturella identiteter uppfattas som statiska. Texten nämner olika kulturkretsars "särdrag" och att eleven ska lära sig att förstå värderingar och levnadssätt i en kultur som avviker från den egna. Intrycket blir att kulturer tydligt kan skiljas från varandra och att det är viktigare att kunna identifiera skillnader mellan kulturer än likheter. Texten talar om att lära sig beakta olikheter i den kulturella bakgrunden – uppenbarligen deras inverkan – i interaktionssituationer. Då texten också uppmanar till att se kultur som ett övergripande begrepp framkallar den en holistisk syn på kultur som en determinerande faktor i människors liv, en bakomliggande orsak till deras förhållanden. Texten påpekar att elever bör förstå sambanden "mellan andlig kultur, samhällsstruktur, näringsliv och naturförhållanden", men kursbeskrivningen betonar ändå vikten av att studera uttryckligen kulturella "särdrag" och skillnader vilket indirekt betonar vikten

av att tolka historiska processer som resultat av kulturella snarare än sociala och ekonomiska faktorer.

Kursinnehållet i Kulturmöten beskrivs i en lista av valfria geografiskt förankrade kulturområden som ska behandlas. Som Doreen Massey (Massey & Jess, red., 1995) har påpekat har en symbolisk sammansmältning av rum och kultur ofta varit en strategi för att åtskilja kulturer och behandla dem som begränsade entiteter. Kursens kunskapsmål är inte i sig oförenliga med studier av kulturmöten, t.ex. mellan olika samhällsklasser, språkgrupper eller religiösa grupper i europeiska samhällen, samt deras historia och dynamik. Läroplansgrunderna förbiser ändå den möjligheten. Bland kunskapsmålen nämns inte explicit att elever ska bekanta sig med hur skiljelinjer mellan kulturer har konstruerats och använts för olika ändamål och hur andra, till exempel klass-, språk- och religiösa skiljelinjer skär genom kulturer och ifrågasätter bilden av homogena kulturer. Det att kursbeskrivningen omfattar bara utomeuropeiska områden (arktiska kulturer är delvis ett undantag) ger ett intryck av att kunskapsmålet att elever ska lära sig beakta betydelsen av "olikheter i den kulturella bakgrunden i interaktionssituationer" gäller endast tolkningar av interaktioner mellan européer och icke-européer.

Liknande kritiska synpunkter har också riktats mot temat Kulturell identitet och kulturkännedom som var ett temaområde i grunderna för gymnasiets läroplan 2003. Temaområdena karakteriserades då som "verksamhetsprinciper som strukturerar verksamhetskulturen i gymnasiet och som går över ämnesgränserna" (GrGL 2003, s. 26). Temaområdet beskrevs i följande ord (GrGL 2003, s. 27–28):

*[Elever] bör känna till de gemensamma nordiska, europeiska och allmänmännsliga värderingarna och märka hur sådana värderingar eller en avsaknad av dem avspeglar sig i vardagen, i det finländska samhället och i världen. Gymnasiet skall erbjuda studerandena rikligt med möjligheter att förstå hur vårt kulturarv har uppstått och vilken uppgift eleverna kan tänkas ha när det gäller att upprätthålla och förnya kulturarvet. Gymnasiet skall främja en positiv kulturell identitet hos de studerande och ge dem insikter i olika kulturer. Det kan bana väg för interkulturell verksamhet och ett framgångsrikt internationellt samarbete.*

*Målet är att de studerande skall*

- känna till olika tolkningar av begreppet kultur och kunna beskriva olika kulturella särdrag [...]*
- vara medvetna om sin kulturella identitet, veta till vilken kulturgrupp de vill höra och kunna fungera som tolkar för sin kultur [...]*
- kunna kommunicera mångsidigt även på främmande språk med människor som har en annorlunda kulturell bakgrund.*

Interkulturell verksamhet är här närmast liktydig med internationellt samarbete och kulturmöten är möten mellan nationaliteter och etniska grupper så som hänvisningen till främmande språk antyder. Kunskapsmålet att elever ska lära sig beskriva olika kulturella särdrag ger en signal om att det väsentliga är att lära sig identifiera



kulturella skillnader snarare än kulturella likheter. Kunskapsmålet att eleven ska bli medveten om sin kulturella identitet och kan "fungera som tolk för sin kultur" är inte i sig liktydigt med att hävda att kultur och kulturella identiteter är statiska, men då texten talar om att kunna beskriva kulturella särdrag men inte hur de konstrueras skapas ett intryck av att kulturella skillnader är något bestående som det lönar sig att identifiera och beakta. Ett liknande temaområde fanns även i grunderna för läroplanen för grundskolan 2004 och dess innehåll har på samma grunder kritiserats av Anna-Leena Riitaoja (2013, s. 138–141).

Kursinnehållet och kunskapsmålen beskrivs i läroplansgrunderna i allmänna ordalag och de tolkas och operationaliseras bland annat i läroböcker. Hur gestaltas då kulturer och kulturmöten i läroböckerna i kursen Kulturmöten?

## **Kulturområden och kulturmöten i läroböckerna**

Läroböckers innehåll är inte liktydigt med undervisningens innehåll och det är svårt att uttala sig om läroböckers inverkan på elever utan empirisk undersökning. Kristin Loftsdottir (2010, s. 22) konstaterar att sådana utbildningsetnografiska studier kan ge värdefulla bidrag till läroboksforskningen. Lärare och elever är inte passiva mottagare, utan de tolkar textinnehållet och eventuellt kan ifrågasätta det. I Finland har visserligen Juha-Pekka Heinonen (2005) konstaterat att läroboken ibland är den "verkliga" läroplanen för lärarna, klasslärarna i synnerhet, eftersom de inte alltid har tid att förbereda lektionerna i detalj, och då kan lärobokstexten ha stor inverkan på vad läraren gör under lektionen. Innehållet i läroböcker kan ändå ses som inflytelserika representationer av den sociala och kulturella världen, och även om elever och lärare inte anammar dem direkt utgör de likväl en ram där vissa tolkningar och narrativer ter sig som självklara. Med hänvisning till Nicholas Dirks verk har historiedidaktiker Jaakko Väisänen fäst uppmärksamhet vid lärobokstexters "metanarrativ", som ger en tematisk och schematisk struktur för den substans som studeras (Väisänen, 2005, s. 178; även Loftsdottir, 2010, s. 2). Lärobokstexten erbjuder en färdig om än inte uttömmande beskrivning av världen, och även om undervisningen inte är identisk med läroböckernas innehåll, är det viktigt att ställa frågan hurdana dessa beskrivningar ser ut och om de eventuellt har problematiska drag. Med tanke på dessa iakttaganden är det relevant att analysera vad läroböckerna i kursen Kulturmöten säger om kultur och kulturmöten, vilka är centrala begrepp i kursens läroplan. Den nedanstående analysens iakttagelser sammanfaller i stort sett med vad Fred Dervin et al. (2015) har skrivit i sin nyutkomna artikel som fokuserar på två läroböckerna och hur interkulturella möten behandlas i dem.

Gymnasiets läroplansgrunder 1994 nämnde "den utomeuropeiska världens" historia som ett tema för en valfri historiekurs, men beskrev endast kort innehållet i en sådan kurs. Den första läroboken för kursen kom ut 1996 (West et al., 1996) och det tog flera år innan utbudet av läroböcker blev mer omfattande. Förlagen var upptagna med att först producera läroböcker för de nya obligatoriska historiekurserna som läroplansgrunderna lanserade och de valfria kursernas läroböcker fick vänta på sin tur.

I början av 1990-talet avskaffades systemet där skolstyrelsen granskade alla läroböcker innan de fick användas i undervisning och sedan dess är bokförlagen fria att ge ut läroböcker enligt sin egen kvalitetsbedömning. Läroboksförfattarna är nästan uteslutande lärare, universitetslärare eller forskare. Även författarna av läroböckerna för kursen Kulturmöten är historielärare och historieforskare, och i enstaka fall också till exempel forskare i religionsvetenskap, men än så länge finns det inga forskare i antropologi eller cultural studies bland författarna. Detta kan ses som en brist eftersom teoretiska och empiriska studier om hur kulturella kategorier och skiljelinjer skapas och används har gjorts i synnerhet inom de sistnämnda forskningsfälten. Lärarna kan bestämma vilka kulturområden eller andra tematiska helheter som behandlas i kursen och vilken lärobok som används; det är också möjligt att inte alls använda läroböcker. Några lärare har uppmuntrat kolleger att behandla begrepp och frågeställningar från antropologi och cultural studies på kursen (t.ex. Sahi, 2001; Sivonen, 1996; West, 2001). Det är svårt att veta om detta förslag har burit frukt i skolorna, men oftast har finländska historielärare inte studerat antropologi eller cultural studies i någon större utsträckning, deras främsta biämnen är nämligen samhällsvetenskaper, i synnerhet statslära, ekonomi eller sociologi.

Jag har analyserat läroböckerna för kursen Kulturmöten med fokus på deras struktur, det vill säga hur innehållsstrukturen präglas av kronologiska eller tematiska lösningar och vilken roll kulturområdena har i struktureringen av innehållet. Vidare har jag analyserat hur böckerna uppfattar kulturbegreppet och hur de beskriver kulturområdenas interna sociala eller andra skiljelinjer. Jag har också undersökt hur mycket utrymme som ges analyser av kulturmötens symboliska nivåer och själva konstruktionen av symboliska skiljelinjer mellan kulturer. Svaren på dessa frågor är relevanta för bedömningen av hur läroböckerna svarar på de utmaningar som interkulturell historieinläring för med sig, vilket diskuterades ovan. Läroböckerna som har analyserats är listade i källförteckningen och listan innehåller alla läroböcker för kursen Kulturmöten som har publicerats före 2014.

Läroplansgrunderna utgör i praktiken riktlinjerna för läroböckerna. Eftersom beskrivningen av innehållet i kursen Kulturmöten i läroplansgrunderna ger skolorna frihet att välja vilka kulturområden som behandlas på kursen är det inte orimligt att anta att också läroböckerna skulle skilja sig från varandra i vilka områden eller teman de fokuserar på. Böckerna är emellertid mycket lika varandra i fråga om struktur och innehåll: kulturområdena behandlas i tur och ordning så att varje kulturområdes historia presenteras kronologiskt. Det finns kapitel i några böcker som redogör för det aktuella kulturområdets religiösa traditioner, konst eller världsbild innan den så att säga "egentliga" historiska delen börjar (t.ex. Jokisaho & Putus-Hilasvuori, 2011, s. 63–68, 117–124; Aalto et al., 2011, s. 96–98), men de är få. Det står klart att principen för böckernas struktur är den historiska berättelsen; tematiseringar hämtade från antropologiska eller cultural studies sammanhang syns inte i böckernas struktur och även i innehållet har de en marginell roll.

Som jag har konstaterat är kulturbegreppet i kursbeskrivningen för Kulturmöten delvis statiskt. Därför är det inte överraskande att även läroböckerna presenterar

kulturområdena som stabila och i stort sett homogena. De diskuterar ytterst sällan produktionen av symboliska skillnader mellan eller inom kulturer. Några av böckerna använder pluralis i rubriker som "Indiens kulturer" och "Afrikas kulturer" (Aalto et al., 2011, s. 5–7), men pluralformen hänvisar uppenbarligen närmast till historiskt på varandra följande epoker i området, som till exempel hinduismen, Gupta-kulturen, stormogulerna och det brittiska väldet i Indien (Jokiaho & Salo, 2004, s. 124–145; jfr Aalto et al., 2011, s. 74–83; Ahtiainen et al., 1999, s. 90–99; Kohi et al., 2008, s. 70–76) eller förändringar i religiösa konstellationer, som till exempel uppkomsten av buddhism och islam i Indien eller förtvinandet av de lokala religionerna i Sydamerika från och med 1500-talet (t.ex. Jokiaho & Putus-Hilasvuori, 2011, s. 96–100; Ahtiainen et al., 1999, 91–95). Några av böckerna ger ändå exempel på växelverkan mellan traditioner, som i uppkomsten av sikhismen i Indien eller firandet av De dödas dag i Mexiko (Jokiaho & Putus-Hilasvuori, 2011, s. 163, 91–101).

Då alla läroböcker för kursen behandlar flera kulturområden på bara c. 200 rikligt illustrerade sidor kan de inte rimligen erbjuda mer djupgående analyser av enskilda kulturområden, utan resultatet blir närmast komprimerade översikter över deras politiska, sociala och kulturella utveckling. Utrymmet är begränsat och då kan varken den kulturella diversiteten inom områdena eller processer av kulturell växelverkan och tolkningsutbyte få uppmärksamhet. Utrymmesbristen är förmodligen förklaringen till att generaliserande begrepp som kinesiskt tänkande (Aalto et al., 2011, s. 96–107), indisk världsbild (Kohi et al., 2008, s. 70–72) eller afrikansk konst (Jokiaho & Putus-Hilasvuori, 2011, s. 34–36) inte problematiseras, även om också författarna sannolikt är medvetna om att dessa begrepp förenklar verkligheten.

Kulturella särdrag beskrivs i några fall stereotypiskt, vilket kan bero på att texten är komprimerad och saknar utrymme för nyanser och problematiseringar. Följande exempel där den japanska kulturen beskrivs på ett förenklat och komprimerat om än inte felaktigt sätt är illustrerande:

*Till den japanska kulturen hör som en väsentlig del att man upprätthåller hierarkier och är hövlig så väl i familjen som på arbetsplatsen. De yngre och de som har en lägre position respekterar de äldre och de som har högre positioner. Japanskt uppförande är formellt vänligt. Personliga känslor avslöjas inte. I diskussionen strävar man efter att upprätthålla artighet.* (Jokiaho & Putus-Hilasvuori, 2011, s. 145.)

Andra exempel på stereotypiska om än inte precis felaktiga bilder av kulturer finns i en av böckerna i kapitel med rubriken "Överlevnadsverktyg" som ger information om framträdande normer och värden i olika civilisationer. Där berättas det till exempel om Indien: "Religion har en central plats i indiernas liv" (Aalto et al., 2011, s. 87). Detta är sant i och för sig men singularis "religion" ger en tämligen monolitisk bild av det varierande och konfliktfyllda religiösa landskapet i Indien, och ändå presenteras Indien här som ett homogent religiöst samhälle, vilket åsidosätter den rika sekulära humanistiska traditionen i landet. "Överlevnadsråd" ges också för Afrika och Fjärran Östern (Aalto et al., 2011, s. 62–63, 118–119), och även i de andra böckerna hittas

liknande entydiga beskrivningar, till exempel följande i en bildtext: "I Afrika dansar och sjunger man alltid när man samlas" (Jokiaho & Putus-Hilasvuori, 2011, s. 35). De är eventuellt pedagogiskt ändamålsenliga i sin tydlighet och det är inte heller möjligt att undvika förenklade tolkningar i en så komprimerad text. Läroboksförfattarna har ett oöverkomligt dilemma när det gäller att skriva koncist och att ge en fylld bild av sitt tema samtidigt. Det är ändå viktigt att vara medveten om att även om stereotyper inte går att undvika helt och hållet bidrar förenklade och stereotypiska föreställningar om kulturella särdrag inte precis till att utveckla elevers förmåga till reflektion i frågor om produktion och utnyttjande av kulturella kategorier och skillnader. (Om bilden av Afrika och Islam i två av läroböckerna, Dervin et al., 2015, s. 163–168; jfr Andersson 2010, s. 56–57.) Detta nämns visserligen inte heller som ett kunskapsmål för kursen i läroplansgrunderna, så det är inte i första hand läroboksförfattarna som bör kritiserars, utan författarna till läroplansgrunderna.

Läroböckerna för kursen Kulturmöten diskuterar kort begreppet multikulturalitet. En av läroböckerna fastslår: "På grund av den globala växelverkan sprids kulturer inte längre ut överallt var och en på sitt eget område [...] Med begreppet multikulturalitet hänvisas till att samhällen består av medborgargrupper med olika kulturer" (Ahtiainen et al. 1999, s. 13). Här presenteras kulturer som geografiskt begränsade entiteter som på grund av den globala växelverkan nyligen har börjat förlora sin homogenitet och likna en salladsmix med olika ingredienser. Det skulle vara viktigt i sammanhanget att också reflektera över att föreställningar om kulturella kategorier och skillnader är historiskt betingade konstruktioner som används för olika ändamål och att begrunda vilka följder dessa symboliska skillnader har haft när det gäller till exempel politiska och ekonomiska maktförhållanden. Kunskapsmålen i läroplansgrunderna fokuserar på identifiering av olika kulturers särdrag och skiljelinjer mellan dem, men de innehåller inga hänvisningar till att lära elever att problematisera den ontologiska naturen av kulturella kategorier. Läroplansgrunderna förbiser alltså vikten av att kunna analysera kategoriernas ideologiska och politiska dimensioner och detta återspeglar sig också i läroböckerna.

Kännetecknande för de analyserade läroböckerna är att deras struktur bygger på en kronologisk redogörelse av utvecklingslinjer i de utomeuropeiska områdenas politiska och sociala historia. Böckerna diskuterar först och främst demografiska, politiska och samhälleliga följder av möten mellan stater eller andra politiska aktörer. Till exempel i en av böckerna, i kapitlen "Kina möter väst" och "Kulturerna möts – Amerikas indiankulturer förintar", diskuteras mötenas politiska och demografiska följder medan deras kulturella betydelse för samtida människor får mycket mindre uppmärksamhet (Kohi et al., 2008, s. 52–57, 142–149). Det är typiskt att processen för hur kulturella betydelser blir till och hur samtida aktörer har konstruerat kulturella skillnader i mötessituationer endast får marginellt utrymme. Böckerna innehåller dock material för analys av kulturmötens symboliska nivåer, till exempel har en bok en bild av indiska barn som spelar cricket och bildtexten: "Kolonialtiden påverkade också fritidshobbyer hos indierna. Indien och Pakistan är världens ledande cricketländer." (Kohi et al., 2008, s. 75.) Bilden och bildtexten berättar om följderna av ett kulturmöte och de kan

fungera som underlag för klassrumsdiskussion om hur det kommer sig att cricketspelet har fått vissa betydelser i det indiska och pakistanska samhället och hur olika tolkningar av cricketspelet har utvecklats där genom tiderna. Lärarna utnyttjar kanske materialet på liknande sätt, men någon egentlig uppmuntran till det finns inte i boken (se även Dervin et al., 2015, s. 170).

Metanarrativet i läroböckerna för kursen Kulturmöten är alltid en kronologisk redogörelse för den politiska och samhälleliga utvecklingen i de utomeuropeiska länderna och deras kontakter med européer. Böckerna ställer inte frågor om hur kulturella kategorier och skillnader har konstruerats och utnyttjats. Det måste dock betonas att beskrivningen av kursinnehållet och kunskapsmålen i läroplansgrunderna inte heller uppmanar till att analysera hur människor begreppsliggör olikheter och likheter mellan symbolsystem i kulturmöten. Läroplansgrunderna för gymnasiet 1994 gav assimilation och integration som tänkbara nyckelbegrepp då kurser i den utomeuropeiska världens historia nämndes första gången (GrGL 1994, s. 105), men läroplansgrunderna 2003 föreslår inte liknande antropologiska eller sociologiska verktyg för att analysera kulturell växelverkan eller interaktionsprocesser.

Jag anser att vägen låg öppen för mer analytiska perspektiv på kulturmöten i ämnet historia när gymnasiets läroplan förnyades år 1994 och historiekurserna omformades radikalt. Den vägen spärrades när läroböckerna på 1990- och 2000-talet fastställde en kursstruktur som var kronologisk och fokuserade på politisk och social utveckling. Begrepp som etnocentrism, assimilering och orientalism diskuteras visserligen i inledningen och i ordlistan i de flesta böckerna men de syns inte i böckernas struktur, som är kronologisk och förankrad i politisk historia, inte tematisk. Det finns också övningar i böckerna där eleverna ska analysera världsbilderna och värden i utvalda dokument, men de är få och ställer sällan frågor om själva tolkningsprocesserna i kulturmöten. (Om den problematiska användningen av ovanstående nyckelbegrepp i böckerna se Dervin et al., 2015, s. 157–161.)

De utomeuropeiska samhällena behandlas även i andra historiekurser än Kulturmöten, men där står den globala ekonomiska och demografiska utvecklingen, den europeiska kulturens utformning och den internationella politiken i fokus, och utrymmet för historiska aktörer utanför västvärlden är mer begränsat. Detta återspeglar hur de historiska utvecklingslinjerna har tematiserats i läroplansgrunderna. Med tanke på den effektfulla rollen som västvärlden har spelat under de senaste århundradena kan en sådan struktureringsprincip försvaras i sig. De utomeuropeiska samhällena är i dessa sammanhang vanligen objekt för västlänternas kolonisation eller deras politiska och militära motpart, vilket är förstås historiskt sett delvis sanningsenligt, men det har också hävdats att läroböcker lätt reproducerar en uppdelning i "vi" och "dem", där "vi" är västvärlden (t.ex. Kurkela, 2012; Mikander, 2012; Rinne 2011). Gymnasiets historiekurser har strukturerats och tematiserats så att västerländska aktörer står i centrum, med undantag för Kulturmöten där det i princip är möjligt att strukturera innehållet så att den historiska berättelsens huvudaktörer är mer varierande och även de utomeuropeiska samhällena kan stå i rampljuset. Att den här möjligheten inte har använts i läroböckerna är inte överraskande: böckerna är, som Kristin Lofstdottir

(2010, s. 22) skriver, en del av samhället. Representationerna i böckerna återspeglar tankemönster och tolkningsramar som är hegemoniska i samhället. Men det är inte sagt att det är fråga om en starkt andrafierande diskurs. Som Nils Andersson (2010, s. 40–44, 56–57) har konstaterat i kritik mot Masoud Kamalis enkelspåriga bedömning av svenska läroböcker, är det inte möjligt att klara utan några begreppsliga kategorier i historiska skildringar men givetvis ska man vara medveten om deras preliminära och konstruerade natur.

I sin studie om grundskolans läroböcker i historia och geografi i Finland på 2000-talet hävdar Eeva Rinne att läroböckerna präglas av rasifierande och orientalistiska diskurser där västvärlden indirekt ses som mer värdefull än andra delar av världen. Hon menar att detta återspeglar etablerade tankemönster som är osynliga också för läroboksförfattarna (Rinne, 2011, s. 92–94). Föreställningar om västvärlden som den självklara måttstocken för framsteg har antagligen ofta varit implicita i läroböckerna, det lönar sig ändå att vara på sin jakt för att inte tolka lärobokstexternas lösningar för raklinjigt ”andrafierande” eller orientalistiska (jfr Andersson, 2010).

Föregående iakttagelser är viktiga att notera eftersom de har praktisk betydelse bland annat när provfrågor om Kulturmöten konstrueras i studentexamen. Studentexamen i Finland är en institution som bevisligen har betydande inverkan på undervisningen i gymnasiet och som styr tolkningar av läroplansgrunderna. I det följande analyserar jag provfrågornas budskap om hur kunskapsmål och innehåll i kursen Kulturmöten ska tolkas och rangordnas.

## **Provfrågor om kulturmöten i studentexamens historieprov**

Möjligheten att skriva skilda prov i olika realämnen (historia, samhällslära, fysik, kemi, geografi, religion osv.) ingår i den finska studentexamen sedan 2006. Tidigare var alla realämnena med i ett enda prov där eleverna valde fritt vilka frågor i vilka ämnen de besvarade. Under perioden 1997–2005, när läroplansgrunderna 1994 gällde, kunde man i realprovet välja två frågor med fokus på den utomeuropeiska världens historia. Det nya realprovet lanserades 2006 och sedan dess finns det i historieprovet endast en fråga om kursen Kulturmöten. Från år 2006 till år 2008 fanns det en extra alternativ fråga om Kulturmöten i historieprovet, för att de studenter som hade börjat gymnasiet tidigare och hade planerat sina studier utgående från systemet med två frågor om kursen Kulturmöten inte skulle hamna i ett orättvist läge i provet.

Enligt lag ska studentexamen klarlägga om eleverna har tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som anges i grunderna för gymnasiets läroplan. Grunderna beskriver dock kunskapsmålen för och innehållet i historiekurserna endast på en allmän nivå. De som konstruerar frågorna i historieprovet kan därför ganska långt själva bestämma vilka teman och vilka färdigheter som betonas i provet. Som medlem i konstruktörsgruppen sedan 2000 kan jag slå fast att även om gruppen inte behöver beakta innehållet i läroböckerna har den strävat efter att konstruera frågor som inte avviker alltför mycket från böckernas tolkning av kursinnehållet. Kursen genomförs på olika sätt i olika skolor till exempel när det gäller vilka kulturområden som

behandlas, därför har gruppen strävat efter att konstruera frågor som kan besvaras oberoende av vilka kulturområden eleven har studerat i sin skola. En svårighet är dock att kursbeskrivningen i läroplansgrunderna saknar begrepp som kunde användas i metauppgifter om kulturmötens dynamik.

Den finländska studentexamen är en *high-stakes test*, eftersom resultatet kan ha stor betydelse till exempel för elevernas möjligheter att få en studieplats vid universitet. Enskilda prov i examen har bevisligen en *backwash*-effekt (se Au, 2007), dvs. att provens innehåll påverkar hur eleverna förbereder sig för framtida prov. Också lärarna kan vara känsliga för effekten och planera sin undervisning utgående från tidigare prov. Vi som konstruerar prov är medvetna om effekten och har ofta diskuterat våra möjligheter att med hjälp av frågorna ge skolorna en signal om att också antropologiska perspektiv är relevanta i kursen Kulturmöten. Men enligt vår bedömning av läget är det mer rättvist mot eleverna att frågorna om kursen mest fokuserar på politisk och social historia, eftersom den rådande tolkningen av läroplansgrunderna i läroböckerna följer den linjen.

År 1997–2008 fanns det i varje real- eller historieprov två frågor som fokuserade på de utomeuropeiska samhällenas historia. Nästan utan undantag berörde då en fråga den politiska och sociala utvecklingen och en kulturmötessituationer. Frågor av den senare typen kunde besvaras oberoende av vilka kulturområden eleven hade studerat i skolan och de hade mer ett större synkroniskt än kronologiskt fokus, men ifrågasatte inte heller kulturella kategoriers ontologiska status i sig. I det följande ges exempel på sådana frågor (examen och frågenummer anges inom parentes):

*Granska mötet mellan traditionella värderingar och västerländskt inflytande i kulturen och livsstilen i något asiatiskt eller afrikanskt land under detta århundrade. (Hösten 1998, 14.)*

*Utvecklingssamarbete innebär även ett möte mellan olika kulturer. I ljuset av två exempel som du själv valt ut, ska du behandla frågan på vilket sätt man inom olika samarbetsprojekt har beaktat kulturella olikheter. Behandla också följderna av att kulturella olikheter har negligerats i sådana projekt. (Hösten 2001, 9.)*

*När invandrare slår sig ned i sitt nya hemland, sker för deras del någon av följande tre processer: 1) assimilation, dvs. ett fullständigt uppgående i den dominerande kulturen, 2) segregation, dvs. isolering från den dominerande kulturen i en egen subkultur, 3) integration, dvs. införlivande som en del av det omgivande samhället men med bevarande av den egna kulturen. Välj ut ett land och redogör för hur de olika alternativen där har omsatts i praktiken. (Våren 2004, 10.)*

Från de första åren av det nya realprovet har vi 22 historiefrågor om kursen Kulturmöten. Enligt min bedömning berör sex av dem kulturella kategorier och kulturell utveckling, möten mellan människor med olika kulturbakgrund och

tolkningar av kulturella skillnader. Sexton frågor behandlar den politiska, ekonomiska och sociala utvecklingen i den utomeuropeiska världen. Uppgifterna har ofta flera delfrågor, men om uppgifterna uppdelas grovt i dessa två kategorier blir den senare klart större.<sup>2</sup> Följande är exempel på den första kategorin:

*Termerna kreolisering, synkretism och hybridkultur syftar på fenomen som till exempel kan innebära att det uppstår nya språk eller nya religiösa traditioner när element från olika kulturer förenas. Redogör för olika drag hos detta fenomen med hjälp av ett exempel. (Våren 2013, 8)*

*Den islamiska världen betraktar man nu för tiden ofta som en kulturell enhet. Bedöm detta synsätt med hjälp av exempel. (Hösten 2006, 8a.)*

*[Texten återger två redogörelser från 1400- och 1600-talet som skildrar möten mellan européer och västafrikanska folk.]*

*a) Hur skiljer sig [dessa två] erfarenheter av kulturmötet med lokalbefolkningen från varandra? Hur bedömer du dessa skildringars pålitlighet som kunskapskälla?*

*b) Vilka faktorer bidrog till att man i olika historiska situationer reagerade på olika sätt på européernas ankomst? (Hösten 2006, 7.)*

Följande är exempel på den andra frågekategorin:

*Det har sagts att globaliseringen har förvandlat världen till en by. Diskutera hur träffande detta påstående är. (Hösten 2012, 8.)*

*Varför har det visat sig att en förbättrad samhällelig ställning för kvinnorna är ett speciellt bra medel att förbättra levnadsförhållandena i utvecklingsländerna? (Hösten 2009, 8.)*

*Redogör för vilka former nationalismen har fått och vilka följder den har haft i ett område utanför Europa på 1800- och 1900-talen. Välj område själv. (Våren 2009, 8.)*

Antalet frågor som handlar om att tolka kulturmötessituationer eller påståenden om kulturella skillnader i det nya realprovet efter 2006 är lägre än antalet frågor som

---

<sup>2</sup> I första kategorin ingår följande frågor: Våren 2006, 7 / Hösten 2006, 7 / Hösten 2006, 8a / Våren 2008, 7 / Hösten 2011, 8 / Våren 2013, 8 / Hösten 2013, 8. I andra kategorin ingår följande frågor: Våren 2006, 8a / Våren 2007, 7 / Våren 2007, 8a / Hösten 2007, 7 / Hösten 2007, 8a / Våren 2008, 8a / Hösten 2008, 7a / Hösten 2008, 8 / Våren 2009, 8 / Hösten 2009, 8 / Våren 2010, 8 / Hösten 2010, 8 / Våren 2011, 7 / Våren 2012, 8 / Hösten 2012, 8.



behandlar den politiska och sociala utvecklingen. Under perioden 1997–2005 då det gamla realprovsformatet gällde var sådana frågor lite vanligare: en sådan fråga ingick i nästan varje prov. Det ser ut som att “antropologiska” frågeställningar har blivit färre i det nya realprovet, men så har också antalet frågor om kursen Kulturmöten minskat till ett i det nya provformatet. Utrymmet för antropologiska perspektiv har blivit mer begränsat jämfört med då det fanns två uppgifter om den utomeuropeiska världens historia i varje prov och således också tillfällena att variera fokus var flera.

Jag deltog 2005–2012 i flera möten där historielärare gav respons på historieprovet. Frågorna där elever skulle tolka historiska dokument om kulturmöten bedömdes som bra eller tillfredställande, men kritiken gick oftast ut på att samma tema (eurocentrism) och format (två textdokument vars skillnader eleverna ska analysera) ofta upprepades i uppgifterna och att de var förutsägbara. Lärarna kritiserade mig veterligen inte att vissa provfrågor var mer antropologiska till sin natur, men sådana uppgifter blev i varje fall färre efter inledningsfasen av det nya realprovet. Att lyfta fram också antropologiska och cultural studies-perspektiv i provfrågor går inte direkt mot läroplansgrunderna, utan det var ett försök att utvidga tolkningen av läroplansgrundernas innehåll. Då grunderna ändå inte gav begreppsliga verktyg för sådana perspektiv förtvinade försöket och frågorna blev igen mer fokuserade på politisk och social historia i den utomeuropeiska världen. Det återspeglar också den korta tolkningstraditionen av läroplansgrunderna i kursen Kulturmöten.

Ilona Herlin (2011) har i sin magisteravhandling analyserat föreställningar om Europa och islam och representationer av kulturella särdrag och kulturella skillnader i elevsvar i studentexamens historieprov. Hon hävdar att interkulturell förståelse endast marginellt kommer till uttryck i elevsvaren (Herlin, 2011, s. 89–90). Det är svårt att bedöma hur stor inverkan historieundervisningen i allmänhet eller kursen Kulturmöten i synnerhet eventuellt har på elevers syn på kulturella skillnader och kulturell interaktion. Det största mervärdet i Herlins undersökning är antagligen det att den bidrar till uppfattningen om elevernas färdigheter att reflektera kritiskt på produktion och användning av kulturella kategorier och kulturella skiljelinjer i historien och i nutiden. Med sådana kunskaper kan vi bättre identifiera hur historieundervisningen mer effektivt kunde främja vissa färdigheter hos eleverna. Det måste ändå tilläggas att provfrågorna som sagt ofta har fokuserat på andra teman, och också i Herlins avhandling berörde bara en av de fem provfrågor som hon hade valt att analysera representationer av kulturer i sig, medan de andra handlade om imperialism och kolonialism, alltså mer “traditionella” historiska teman i kursen Kulturmöten (Herlin, 2011, s. 37).

## **Framtida vägar till transformativ interkulturell historieundervisning i gymnasiet?**

I beskrivningen av kursen Kulturmöten i läroplansgrunderna 2003 saknas begrepp som kunde användas i analyser av kulturmötessituationer och produktion och

användning av kulturella kategorier. Det är således inte överraskande att innehållet i läroböckerna främst är kronologiska redogörelser för den politiska utvecklingen i utomeuropeiska områden och konflikter mellan dem och europeiska aktörer. Läroplansgrunderna 1994 föreslog för kursen nyckelbegrepp som anknyter till processer för kulturell ackulturation, men läroböckerna drog kursinnehållet åt ett annat håll. Läroplansgrunderna fastställde 2003 att ovanstående teman inte explicit ingår i kursinnehållet och kunskapsmålen för kursen. Frågor om Kulturmöten i studentexamens historieprov har också oftast berört politisk och social historia i den utomeuropeiska världen, eftersom de som konstruerar provet i rättvisans namn bör beakta vad lärare kan genomföra i sin undervisning och hurdan stöd läroböcker ger åt undervisningen. Innehållet i historieprovet kan inte avvika alltför radikalt från gängse tolkningar av läroplansgrunderna.

I Maria Johanssons (2011) tabell över olika typer av interkulturell historieundervisning placerar sig kursen Kulturmöten så som den nu ser ut närmast i kategorin av kurser där elever erbjuds tilläggs perspektiv som kompletterar den västliga grundnarrativen om historia, men där själva grundnarrativen inte problematiseras. Det som skulle krävas för att öka den "transformativa" (jfr Banks, 2010, 242–244) potentialen i modern interkulturell historieundervisning är att aktivt inbjuda elever till att reflektera över konstruktioner av kulturella skillnader, hur de används och vilka följder de har bland annat i hur var och en ser på indelningen i "oss" och "dem" eller i upprätthållandet av vissa maktpositioner.

Läroplansgrunderna för gymnasierna i Finland håller på att förnyas 2015, och enligt den preliminära textversionen från sommaren 2015 kommer Kulturmöten att bevaras som en valbar historiekurs också i fortsättningen. Enligt kunskapsmålen ska eleverna i fortsättningen också kunna analysera och kritiskt bedöma påståenden om kulturella skillnader och stereotyper om kulturer. Dessa nya kunskapsmål kommer att ingå i den slutliga versionen av läroplansgrunderna och det kan innebära ett viktigt steg i den ovannämnda riktningen inom historieundervisningen och i läroböckerna. Man bör ändå konstatera att kursinnehållet i denna preliminära textversion beskrivs i form av en lista av valbara kulturområden som ska studeras. Beskrivningen ger inte begrepp eller perspektiv i anslutning till analyser av kulturell interaktion eller konstruktioner av kulturella kategorier. Situationen kommer alltså i det avseendet att förbli praktiskt taget densamma som i nuläget.<sup>3</sup>

I princip kunde kursinnehållet i Kulturmöten struktureras tematiskt i läroböckerna och i undervisningen, men tolkningstraditionen med kronologiskt strukturerade redogörelser för varje enskilt kulturområde har slagit rot och är förmodligen svår att överge. Den kronologiska berättelsens princip har långa anor i historieundervisningen och det skulle krävas en större satsning på att flytta fokus till att undersöka hur människorna har begreppsliggjort och tolkat sin värld i olika kulturella kontexter (se Löfström 2004). En möjlighet är också, som Arja Virta (2008, s. 167–168) har

---

<sup>3</sup>[http://www.oph.fi/download/166556\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015\\_luonnos\\_14042015.pdf](http://www.oph.fi/download/166556_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015_luonnos_14042015.pdf) (laddad 12.9.2015)

förslagit, att fokusera på mer omfattande globala teman och analysera världen som ett nätverk. Utmaningen är dock att historielärarna i Finland oftast också är lärare i samhällslära och de studerar således också ekonomi, statslära, sociologi och juridik utöver historia. Att skaffa sig kunskaper och färdigheter också i antropologi eller cultural studies för att kunna finjustera sin historieundervisning är kanske att kräva för mycket. Visserligen är det möjligt att historielärarnas yrkeskår utvecklas så att också historielärare med mer omfattande expertis i antropologi eller cultural studies blir verklighet i framtiden (om yrkeskårens framtidsutsikter se också Löfström, 2014).

En faktor vars potential att styra undervisningen i riktning mot nya perspektiv inte bör underskattas är studentexamen. Studentexamens talrika prov är som sagt *high-stakes tests* som bevisligen har en betydande *backwash*-effekt på elevernas och lärarnas arbete i skolan. Ämnesdidaktiker har hävdat att eftersom kunskapsmålen för ämnet samhällslära beskrivs i ganska allmänna ordalag i läroplansgrunderna 2003 har provkonstruktörerna haft en viktig roll när de har operationaliserat dem i provfrågor. De har då rört sig på territorium som utbildningsstyrelsen borde ta ansvar för i sitt läroplansarbete (Löfström et al., 2010; Ahvenisto et al., 2013). Ämnet historia är klart förankrat i historievetenskapens metodologiska och epistemologiska begrepp medan samhällslära saknar en liknande förankring, således har provkonstruktörerna i proven i samhällslära haft relativt stor rörelsefrihet i jämförelse med hur den långa tolkningstraditionen inom ämnet historia begränsar friheten för konstruktionen av historieproven. Trots den sistnämnda tolkningstraditionen är det tänkbart att nya, mer "antropologiska" kunskapsmål för kursen Kulturmöten stöder dem som konstruerar historieproven att försöka styra fokus mer mot sådana perspektiv och frågeställningar som diskuterats i denna artikel.

## Referenser

### Läroböckerna

Aalto, J., Aromaa, V., Heininen, S., Karttunen, K., Laitinen, K., Perheentupa, J., Perho, I., Saikku, M. & Sihvola, J. (2011). *Kaikkien aikojen historia 6. Kulttuurien kohtaaminen*. Helsinki: Edita.

Ahtiainen, M., Aromaa, V., Heininen, S., Kauppinen, S., Perheentupa, J., Perho, I., Saikku, M. & Sihvola, J. (1999). *Maailmankulttuurien aikakirja*. Helsinki: Edita.

Jokiaho, M. & Salo, P. (2004). *Argos. Kulttuurit kohtaavat*. Helsinki: WSOY.

Jokiaho, M. & Putus-Hilasvuori (2011). *Linkki 6. Kulttuurien kohtaaminen*. Helsinki: WSOYpro.

Kohi, A., Palo, H., Päivärinta, K., Vihervä, V. (2008). *Forum Kulttuurien kohtaaminen*. Helsinki: Otava.

West, P., Nousiainen, R. & Kivistö, J. (1996). *Kronos 6. Kulttuurit kohtaavat*.  
Helsinki: Kirjayhtymä.

## Forskningslitteratur

Ahvenisto, I., van den Berg, M., Löfström, J. & Virta, A. (2013). Kuka oikeastaan  
asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi  
opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus ja Aika*, Vol. 7,  
No. 3, ss. 40–55.

Andersson, N. (2010). Intercultural education and the representation of the other in  
history textbooks. I T. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the mind or drawing  
boundaries? History texts in Nordic schools*. Göttingen: V&R unipress, ss. 33–59.

Andreotti, V (2007). An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on  
education. *Critical Literacy*, Vol. 1, No. 1, ss. 69–79.

Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship  
education. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 9, No. 3–4, ss. 381–397.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis.  
*Educational Researcher*, Vol. 36, No. 5, ss. 258–267.

Balibar, E. (2001). *Vi, det europeiska folket? Reflektioner kring ett transnationellt  
medborgarskap*. Övers. O. Söderling & H. Gundenäs. Hägersten: Tankekfrat Förlag.

Banks, J. (2010). Approaches to multicultural curriculum reform. I J. Banks & C.  
McGee Banks (red.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Sjunde  
upplaga. Hoboken: Wiley, ss. 233–256.

Barth, F. (1969). Introduction. I F. Barth (red.), *Ethnic groups and boundaries. The  
social organisation of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget, 9–38.

Bhabha, H. (1995). *The location of culture*. London: Routledge.

Challand, B. (2009). European identity and external others in history textbooks (1950–  
2005). *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 1, No 2, ss. 60–96.

Clifford, J. & Marcus, G. (red.) (1986). *Writing culture: The poetics and the politics of  
ethnography*. Berkeley: University of California Press.

Dervin, F., Hahl, K., Härkönen, A. & Layne, H. (2015). 'Do I contradict myself? Very  
well, I contradict myself (...)': Representing intercultural encounters in two Finnish  
history textbooks. I R. Longfor, F. Dervin, K. Hahl & P.-M. Niemi (red.), *Diversities  
and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Cambridge: Cambridge  
Scholars Publishing, ss. 149–173.

GrGL 1994 = *Grunderna för gymnasiets läroplan 1994*. Helsingfors:  
Utbildningsstyrelsen.

MOT INTERKULTURELLA FÄRDIGHETER? DE UTOMEUROPEISKA SAMHÄLLENAS  
HISTORIA I FINLÄNDSKA GYMNASIETS LÄROPLANSGRUNDER, LÄROBÖCKER OCH  
STUDENTEXAMEN

Jan Löfström

*GrGL 2003 = Grunderna för gymnasiets läroplan 2003.* Helsingfors:  
Utbildningsstyrelsen.

Heinonen, J.-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit? Peruskoulun  
opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä  
opetuksessa.* Helsingfors universitet, institutionen för tillämpad pedagogik.

Herlin, I. (2011). *A shared European history? Perceptions of imperialism and Islam in  
Matriculation Examination essays and history textbooks.* Magistersavhandling i  
europeiska studier och politisk historia. Helsingfors universitet.

Johansson, M. (2011). Historieundervisning och interkulturell kompetens. I H. Löden  
(red.), *Forskning av och för lärare. 14 ämnesdidaktiska studier i historia och  
samhällskunskap.* Karlstad: Karlstad universitet, ss. 115–130.

Kurkela, N. (2012). *Eurooppalaista identiteettiä rakentamassa. Lukion historian  
opetuksen luoma kuva Suomesta osana Eurooppaa 1980-luvulta 2000-luvulle.*  
Magistersavhandling i Finsk historia. Jyväskylä universitet.

Loftsdottir, K. (2010). Deconstructing the Eurocentric perspective. Studying “us” and  
the “other” in history books. I T. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the mind or  
drawing boundaries? History texts in Nordic schools.* Göttingen: V&R unipress, ss.  
21–32.

Löfström, J. (2004). Att som antropolog begrunda historiedidaktik. I S. Ahonen et al.  
(red.), *Hvor går historiedidaktikken?* Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige  
universitet NTNU, ss. 89–100.

Löfström, J. (2014). Den nya samhällsläran i den grundläggande utbildningens lägre  
årskurser i Finland: en möjlighet till att förnya ämnet? I L. Kvande (red.), *Faglig  
kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og  
historiedidaktikk.* Bergen: Fagbokforlaget, ss. 40–58.

Löfström, J., Virta, A. & van den Berg, M. (2010). Who actually sets the criteria for  
social studies literacy? The national core curricula and the matriculation examination  
as guidelines for social studies teaching in Finland in the 2000's. *Journal of Social  
Science Education*, Vol. 9, No 4, 6–14.

Marcus, G. & Fischer, M. (1999). *Anthropology as cultural critique: An experimental  
moment in the human sciences.* Second edition. Chicago: University of Chicago Press.

Massey, D. & Jess, P. (red.) (1995). *A place in the world? Places, cultures and  
globalization.* London: Open University Press.

Mikander, P. (2012). Othering and the construction of the West. The description of  
two historical events in Finnish school textbooks. *Critical Literacy*, Vol. 6, No. 1, ss.  
31–45.

*National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 1994.* Helsinki: National  
Board of Education.

MOT INTERKULTURELLA FÄRDIGHETER? DE UTOMEUROPEISKA SAMHÄLLENAS  
HISTORIA I FINLÄNDSKA GYMNASIETS LÄROPLANSGRUNDER, LÄROBÖCKER OCH  
STUDENTEXAMEN

Jan Löfström

*National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003*. Helsinki: National Board of Education.

Nordgren, K. & Johansson, M. (2014). Intercultural historical learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 47, No 1, ss. 1–25.

Riitaaja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingfors universitet, institutionen för lärarutbildning.

Rinne, E. (2011). *Spatiaalinen maailmankuva ja kansallinen identiteetti suomalaisissa maantiedon, historian, yhteiskuntaopin ja kotitalouden oppikirjoissa*. Magistersavhandling i regionalvetenskap, Tammerfors universitet.

Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. London: Vintage.

Sahi, S. (2000). Me ja muut. *Kleio*, 4/2000, ss. 22–26.

Sivonen, T. (1996). Kulttuurit kohtaavat -kurssin anatomiaa. *Kleio*, 3/1996, ss. 21–23.

Virta, A. (1998). *Pedagogiikkaa ja etujen vartiointia. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL r.y. 1948–1998*, Helsinki: HYOL.

Virta, A. (2008). *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa?* Turku: Suomen kasvatustieteellinen yhdistys.

Virta, A. (2013). Perspectives on “other cultures“ in Finnish history curricula, 1970–2004. *International Society for History Didactics Yearbook*, Vol. 34, ss. 11–25.

West, P. (2001) Miten näemme ja kohtaamme vieraan kulttuurin (The West and the Rest). *Kleio*, 4/2000, ss. 27–33.

Väisänen, J. (2005). *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin*. Joensuu universitet.